

La escuela: exuberante...



*Esperanza Pinzón
Martha Ramírez
Luz Mary Pachón R.
Alba Marina Villegas
Pedro Ignacio Bustos C.*

Dos hombres, ambos enfermos de gravedad, compartían el mismo cuarto de hospital. A uno de ellos se le permitía sentarse durante una hora en la tarde, para drenar el líquido de sus pulmones. Su cama estaba al lado de la única ventana de la habitación. El otro, tenía que permanecer acostado de espaldas todo el tiempo.

Conversaban incesantemente todo el día y siempre hablaban de sus esposas y familia, sus hogares, empleos, experiencias durante sus servicios militares y sitios visitados en las vacaciones. Todas las tardes el paciente ubicado al lado de la ventana, se pasaba el tiempo relatándole a su compañero de cuarto lo que veía. Con el tiempo, el compañero acostado de espaldas -que no podía asomarse a la ventana- se desvivía por éstos periodos de una hora durante los que se deleitaba con los relatos de las actividades y colores del mundo exterior.

La ventana -según su compañero- daba a un parque con un bello lago. Los patos y cisnes se deslizaban por el agua, mientras los niños jugaban con sus botecitos a la orilla. Los enamorados se paseaban tomados de la mano, entre las flores multicolores, en un paisaje con árboles majestuosos. En la distancia, se divisaba una bella vista de la ciudad.

A medida que el paciente cerca de la ventana, describía todo esto con detalles exquisitos, su compañero cerraba los ojos e imaginaba un cuadro pintoresco. Una tarde, le describió un desfile que pasaba por el hospital y aunque él no pudo escuchar la banda, lo pudo ver a través del ojo de la mente, mientras su compañero se lo describía.

Pasaron los días y las semanas y una mañana, la enfermera al entrar para el aseo matutino, encontró el cuerpo sin vida del paciente cuya cama estaba cerca de la ventana. Parecía haber expirado tranquilamente, durante su sueño. Con mucha tristeza avisó para que trasladaran el cuerpo. Al día siguiente, el otro paciente pidió que lo trasladaran cerca de la ventana. A la enfermera le agradó hacer el cambio y luego de asegurarse que estaba cómodo, lo dejó solo.

Con mucho esfuerzo y dolor, se apoyó en un codo para poder mirar al mundo exterior por primera vez. Finalmente, tendría la alegría de verlo por sí mismo. Se esforzó para asomarse a la ventana y lo que vio fue la pared del edificio de al lado. Confundido y entristecido, le preguntó a la enfermera qué sería lo que animó a su difunto compañero de cuarto a describir tantas cosas maravillosas que dijo haber visto a través de la ventana. A lo que ella contesta: Algunas personas deciden ver muros donde hay jardines y otras en cambio, deciden ver jardines donde hay muros.

Muros y jardines

Tanto en la escuela como en la sociedad, el conflicto se puede concebir y atender básicamente de dos formas: como amenaza y como oportunidad. Siguiendo con la metáfora, como *Muro o Jardín*. De acuerdo con las ideas que posean los actores, se intentará evitarlo, minimizarlo, desconocerlo o negarlo, situación dominante en el sistema educativo en particular, donde predomina la noción tradicional, tecnocrática y conservadora del mismo; *“aquella -escribimos en nuestro primer documento colectivo- que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que debe corregirse, y sobre todo evitar”¹⁴¹*. En esta lógica, el conflicto y la disensión interna de una sociedad, sostiene Apple, *“se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social”*.

En palabras de algunos eruditos en la materia y apoyados en el símil, el conflicto o muro se considera que ocurre cuando dos o más valores, perspectivas u opiniones son contradictorias por naturaleza o no pueden ser reconciliadas. También es visto como la situación en la que un actor se encuentra en oposición consciente con otro actor a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles, lo que los conduce a un enfrentamiento, oposición o lucha.

El conflicto como algo irreconciliable, incompatible y contradictor por naturaleza, no tiene una salida, se ve como algo negativo e intimidante. Ante esto, las acciones son de negación, no abordarlo, soslayarlo, evitarlo. En las experiencias de esta investigación, se observa que los conflictos que se vuelven muros se pueden dividir en *muros de tapia pisada*, *muros de hormigón*, *muros de los extramuros* y *muros de los intereses*.

❖ Muro de tapia pisada

La tapia pisada es una modalidad de construcción muy propia de comunidades agrarias y de urbanización naciente. La contextura es débil frente a fenómenos como el viento, el sol, la lluvia y los movimientos telúricos, porque su composición de tierra y barro no es consistente ante las embestidas naturales,

¹⁴¹ GONZÁLEZ B. José Israel y otros. (2005) *La pedagogía crítico social en el Fogoncito de Horizonte*. Itinerario de un proceso. Bogotá DC: Impresiones Artemisa, pp. 36-37.

humanas y de los animales. El muro, por consiguiente es endeble, construido artesanalmente, aparentemente fuerte, pero mirado desde su interior es deleznable y frágil.

La fragilidad, puesta en términos de relaciones de poder, simboliza el miedo a la confrontación, alude al no encontrar que lo que se es o se hace vale y es digno de exponerse ante los demás. La fragilidad encarna sentir poca fortaleza frente a lo propio. Esta situación se evidencia en los momentos en que los maestros no han tenido oportunidad de mostrarse como sujetos de poder y de saber activos, o cuando son primíparos en enfrentarse entre pares al debate de las ideas, a atreverse a preguntar, a exponerse a los cuestionamientos y las críticas, desconociendo que ello hace parte de las vivencias, que *la falta de confrontación de las ideas debilita el pensamiento y estimula la mediocridad*, tal como lo enseñaba Julio Verne.

Esta actitud demuestra que los actores educativos no han comprendido aún que sólo con la discusión de lo que se hace en el aula se enriquece la práctica educativa, se relativiza, que todos tenemos conocimientos y que únicamente en el intercambio de ideas nos volvemos más humanos, nos fraguamos trabajadores de la cultura, nos hacemos intelectuales de la educación, porque el papel del intelectual -parodiando a Michel Foucault- *estriba precisamente en un tipo específico de agitación que consiste sobre todo en la modificación del propio pensamiento y en la modificación del pensamiento de los otros*¹⁴². En nuestro caso, aludimos a maestras, maestros y directivos docentes, que requieren aprender de Zuleta, que *“en un debate seriamente llevado no hay perdedores, ya que quien pierde gana: sostenía un error y salió de él y esa es una ganancia; quien gana no pierde nada: sostenía una teoría que resultó corroborada...”*¹⁴³

Un percance relativo al argumento anterior, lo expresa Ramírez de España, al evocar un taller, donde asistió una monja de Medellín para “enseñarle” a los maestros del centro educativo “cómo trabajar por proyectos” y cómo en esa inolvidable sesión, *“los maestros y maestras, prácticamente boicotearon la exposición de la monja, con esa actitud de “sobrados” -pletóricos de sobrea-*

¹⁴² GARAVITO, Edgar. *Tiempo y Espacio en el discurso de Michel Foucault*. Bogotá: Ediciones CARPE DIEM, 1991.

¹⁴³ ZULETA, Estanislao. *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. FEZ, 1993.

prendizaje- recordando los conceptos de Cendales y Mariño -que en ocasiones muchos maestros suelen tener fluyendo comentarios como: esto es un irrespeto... todo eso lo sabemos... quien se cree esa monjita... yo eso lo hago en mi aula... etc. Esos comentarios “fueron la barrera que colocaron los educadores y con eso perdimos una oportunidad muy importante para la escuela, porque de haber acogido y desarrollado la propuesta... ésta es una frustración que me llevo aún cuando me retire del magisterio”¹⁴⁴.

Lo anterior coloca en evidencia cómo el maestro, al sentirse contrastado, expuesto, criticado, asume de una forma amenazante las críticas a las propias falencias. No las toma como oportunidades de aprendizaje y por lo tanto opta por retirarse, por desestimar, cuestionar aquello que le causa esa inquietud, en fin, por asumir el papel de *criticastro*, el cual determina Ingenieros en el *hombre mediocre*. No obstante, ese hecho desencadena un desequilibrio en los docentes, que los transporta a redimensionar su quehacer, a poner en práctica la resistencia en términos de *alternativa cultural*. Entendieron los educadores con Bretch, que “la mejor crítica a un río es construirle un puente”, puente que hoy está puesto sobre el río de la cultura escolar. A ese primer tipo de maestros, se le conoce como los *pasajeros de la pedagogía*, mientras que maestros como los que exponen las experiencias son de *transformación*, tanto así que en un tiempo no muy lejano fueron capaces de escribirse uno a uno sus aciertos, dificultades y sugerencias para mejorar.

Conflictos como el que acabamos de ilustrar es relativamente blando en cuanto a su solidez, es decir, se puede penetrar el él sin el riesgo de quedarse ahí atrapado o de salir lesionados. Volviendo a la comparación con la tapia pisada, esos conflictos se pueden desaprender mediante el diálogo y la autorreflexión, tal como ocurrió y viene sucediendo en la praxis con los maestros y las maestras, sistematizadores, quienes están construyendo muros pero para ensanchar el espíritu.

◆ Muros de hormigón

Las limitaciones de diversa índole que las instituciones escolares tienen relacionadas con la cultura y estructura institucional, no permiten el desarro-

¹⁴⁴ Apartes de la entrevista concedida por Esther Julia Ramírez de España, maestra fundadora de la escuela Rural Horizonte, luego directora de la misma y posteriormente rectora de la actual IED Nuevo Horizonte. Bogotá DC: mayo de 2005.

llo de estrategias para salvar los escollos que el conflicto plantea. De tal manera, que éste queda bosquejado como amenaza, visto como un enorme muro de concreto que impide continuar un proceso y muchas veces es un elemento determinante en la sostenibilidad de una experiencia.

En Buenavista, por ejemplo, ingeniaron un proyecto de reciclaje y dentro de las proyecciones trazadas se pensó en llevar a la venta los papeles artesanales, ya no solamente elaborados por los estudiantes sino también por los padres de familia que quisieran integrarse en la formación de una microempresa, ampliando el proceso con una visión comercial, que generara en los estudiantes el desarrollo de sus capacidades tanto académicas como laborales y buscando trascender en la familia y en la comunidad, mejorando su calidad de vida. Pese a su estructura definida y a la viabilidad palpable, no tuvo eco por la ausencia de patrocinio económico¹⁴⁵.

Las formas tradicionales de hacer las cosas, la rutina, la norma, las jerarquías en la institución, se vuelven trabas que impiden sortear los conflictos. En cuanto a lo administrativo, no se concibe un trabajo mancomunado, colectivo, de pares. Es un sector vedado para lo colectivo, aunque las tremendas dificultades por las que atraviesa la escuela así lo requieran. En esto influyen las concepciones de autoridad y las visiones de administración que los directivos y maestros tenemos. Se sigue considerando al maestro como *dictador* de clase, a pesar de que las normas ya le reconocen además de trabajar pedagógicamente en las aulas, las capacidades de orientador, director de curso, apoyo disciplinario, constituyente de órganos de coordinación como los comités de convivencia, académico y directivo.

El traslado de la jornada de la tarde de Rural Horizonte a la sede principal, ha sido uno de los detonantes más potentes en la conflictividad en los últimos tres años. El nacimiento de esa jornada fue producto de la resolución de un conflicto de la comunidad con el Estado, reclamando los primeros el derecho a la educación, vulnerado por el segundo. Y fue precisamente una tutela instaurada por los estudiantes del naciente grado sexto, lo que garantizó la llegada de maestras y maestros, impidiendo la imposición de la jornada extendida, que por ese entonces hacía carrera en Bogotá y la cual fracasó con el paso del tiempo. Esa cultura de la lucha por la materialización de los derechos, tanto de

¹⁴⁵ CARDENAS, Luz Ángela (2005). *Desarrollo de procesos de lectura y escritura en Buenavista*. Bogotá, D.C.

los estudiantes como de los padres de familia y de los educadores, es una de las enseñanzas que ha chocado con algunas de las prácticas de la sede A, sobre todo en cuanto a la administración institucional se refiere.

Otra forma del conflicto como *muro de hormigón*, es la actitud común que la administración escolar hace al responsabilizar al docente de todas y cada una de las acciones de los estudiantes, que en el caso del bachillerato, aún es más notorio puesto que las adversidades en el manejo de los jóvenes, por su momento vital y por su situación familiar, personal y social, son más explosivas. Ellos y ellas -jóvenes- parecen no ser capaces, desde la mirada administrativa, de responsabilizarse ni ser conscientes de sus actos, se les forma en la dependencia, su mayoría de edad como sujetos morales queda en cuestión, pese a que su edad cronológica supera los 15 años y al desempeño en actividades laborales extraescolares y hogareñas, todavía se les cree incapaces de servirse de su propio entendimiento, sin la dirección de otro.

Sin embargo, hay que decir, que la expresión administrativa no es ajena a la afectación de las políticas públicas, concretamente a las de garantizar los Derechos de los estudiantes, asunto en el cual desde la promulgación de la CPC con el mecanismo de la tutela, las instituciones escolares han quedado a merced, en innumerables casos, de las decisiones judiciales. La penetración de las decisiones foráneas en la cultura escolar ha generado conflicto de poder, saber y comunicación entre directivos docentes y maestros, entre éstos y los educandos, llevando la peor parte los docentes por la falta de herramientas en el manejo de la nueva situación, por la carencia de los medios que garanticen la prestación del servicio educativo en condiciones óptimas, tal como ha quedado evidenciado en el tema de currículo, y por la ausencia de mecanismos coercitivos, para que los padres y madres de familia asuman su papel de educadores, como lo estipula la Constitución y así dejen de ver la escuela como custodia de sus hijos, en lenguaje coloquial, como un “*parqueadero*”.

Pero también circula en las cabezas de los maestros y de las directivas, la idea de la omnipotencia de la escuela, de verla como el único lugar donde el joven está a salvo de la calle. Hasta ahí la situación es comprensible, lo que se sale de esa comprensión es la escasez de herramientas de las que disponemos para apadrinar, acompañar y salvar a estos niños víctimas de las circunstancias, dado que el número de alumnos con conflictos se acrecienta y los únicos utensilios de que dispone el docente son sus saberes pedagógicos y didácticos, incipientes

ante la complejidad humana. Hay, por demás, un concepto de sobreprotección y de amor incomprendido, tanto del lado de los jóvenes como de los adultos.

Ilustra el comentario, la situación vivida con un alumno del curso 704, cuyo comportamiento era cada vez más entorpecedor de las clases. El rector decidió apadrinar al muchacho, porque suponía que era solo y por ende no contaba con acudientes; él intentó llevarlo por las buenas y éste -al decir de una relatora de la experiencia de conflicto- *“lo que hizo fue manipular y aprovechar tal acontecimiento, incluso cuando los maestros lograron que la familia se acercara a la institución y accediera a retirarlo, el rector echó para atrás esta posibilidad, lo que causó malestar entre los docentes que teníamos directamente que ver en la situación”*. Finalmente, el alumno rompió la ventana de un curso y fue sorprendido *in fraganti*, lo que finalmente desencadenó su retiro.

La multiplicidad de funciones del coordinador y del rector, es otro imperativo del orden institucional. Desde generador de políticas académicas y de convivencia, arreglador de entuertos convivenciales, gestor, diligenciador de papeles, vigilantes y controladores de maestros y responsables del gasto, hasta evaluadores. Por supuesto, que la dinámica institucional tan arrolladora, se maximiza cuando se crean estos macro colegios, donde cada vez se aglutinan y hacen más niños y niñas, donde hay menos apoyos pedagógicos, y así se amplíen los horarios de los directivos con más de 8 horas de trabajo, no se agotan tan disímiles tareas. Culminan sus jornadas exánimes, desacreditados, vilipendiados, enfermos y sin tener a nadie contento con su labor, porque todo el mundo les demanda más. La pérdida del liderazgo pedagógico por asumir tareas de corte operacional, lo han puesto en un muro sin contención.

Los conflictos detallados como *muros de hormigón* son tan sólo uno de los tantos casos que evidencian la complejidad de las relaciones de poder, saberes y comunicación que se establecen en una institución escolar en torno al proceso educativo. Se reconocen allí esos encuentros y desencuentros -al decir de Carlos Eduardo Vasco- son *“las relaciones de maestros y alumnos con los saberes científicos y con los saberes tradicionales, tanto intra como extra-escolares, las demás relaciones con el macroentorno social y los microentornos sociales, físicos, en particular las relaciones de los alumnos entre sí y las relaciones entre los maestros”*⁴⁶.

Queda en el ambiente también la complejidad de la dirección institucional, porque si bien es cierto, en la mayoría de las instituciones se han creado

equipos de gestión, reina el caos administrativo, la incomprensión de lo que significa trabajar en equipo; el sentido de la autonomía se ha trastornado e incluso de la mayoría de edad profesional no se tiene porque gran parte de las decisiones son consultadas al CADEL o a la SED. Este hecho ratifica la afirmación del profesor Villaveces, exsecretario de educación de Bogotá, quien aduce que *“durante el último siglo ha estado ausente de nuestra administración cualquier tipo de reflexión científica sobre su funcionamiento y organización, y las reformas se han dado por voluntarismo o como simple aplicación de tecnologías que han respondido más a modas que a reflexión e investigación seria sobre la organización del Estado”*¹⁴⁷.

❖ Muros de los extramuros

La respuesta de las políticas educativas *a modas* como la del mercado y no a la *reflexión e investigación* seria sobre la organización institucional, golpean los procesos de construcción colectiva, los desarticula y desestimula en el día a día. El impacto ha sido depredador, pues en poco tiempo ha logrado romper el tejido social y pedagógico construido por varios lustros. Un año después de la aplicación de la Ley 715, el mal llamado proceso de integración de sedes y unificación de los PEI ha impulsado *“el desinterés de la comunidad educativa en la participación y continuidad de éstos proyectos desde un engranaje general”*. Por esa misma época, salió a la luz pública el *“Periódico Juvenil”*. La puesta en circulación permitió no sólo divulgar las noticias institucionales y comunicar la vida escolar, sino que se convirtió en un bonito pretexto para escribir, convirtiéndose en material de consulta del área de Comunicación. *“Lamentablemente, -expone una de las rectoras de esta historia- en el año 2004 se interrumpió la publicación, así como la realización de los talleres o centros de interés estudiantil, entre otras razones porque la magnitud del nuevo colegio hacía más difícil concertar estas propuestas”*¹⁴⁸.

El conflicto *muros de los extramuros* plasma también las alteraciones de la jornada laboral; la acumulación de estudiantes por encima de los estándares

¹⁴⁶VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: CORPRODIC, pp. 110 ss.

¹⁴⁷VILLAVECES CARDOSO, José Luis. (1995) *La política, la ciencia y la tecnología en el Salto Social*. Santafé de Bogotá. En: Revista Foro 26.

¹⁴⁸VILLEGAS Alba Marina, CASTRO, Jairo ROSSO, Maruja (2005). *Experiencias significativas lectoescritoras en la IED Nuevo Horizonte 1999-2005*.

oficiales establecidos, tal como lo demostramos en el capítulo de currículo; la pretensión de organizar por medio de ley procesos como: la conformación de una sola Asociación, pasando por encima de las personerías jurídicas obtenidas y de los niveles de negociación, participación y consenso de las comunidades; la reducción de los órganos del gobierno escolar; el agrietamiento de las prácticas pedagógicas de los maestro-as con la imposición de esquemas de evaluación centrados en competencias y estándares; la afectación negativa de los ambientes escolares, visibilizada en el deterioro de la salud física y mental de maestros y estudiantes; el traslado y disminución de orientadores; los reveses en el régimen especial de los maestros, maestras, directivos docentes, personal administrativo y de Servicios Generales, entre otros aspectos.

La evaluación es una atadura muy fuerte en el *muro de los extramuros*. Reza el relato, que en el mes de Octubre de 1998 llegaron las pruebas censales diseñadas por Secretaría de Educación generando división entre el grupo de maestros ante su aplicación, asunto que se agrava, porque mientras entre un nutrido número de maestros había resistencia, los padres de familia la veían benévola. Los resultados de la prueba, además de ser desalentadores y de contribuir con el desprestigio de la escuela, coadyuvaban en acrecentar las distancias entre los maestros y de ellos con los padres de familia. Pero la evaluación también prolonga en coordenada las desigualdades sociales, pues no entregan los mismos resultados unos estudiantes a quienes los particulares les invierten miles de dólares a otros a quienes el Estado les asigna miles de pesos. Ahí fluye un conflicto de grandes magnitudes, que lleva a interpelar el sentido de la escuela en una economía de mercado. Juan Casassus, citado en otro capítulo de este trabajo, sostiene que *"gran parte de la desigualdad que se observa en la escuela y a su salida se produce en ella misma y no es heredada de las diferencias entre familias cuyos hijos van a la escuela"*. Es decir, que la escuela prolonga y reproduce el esquema social dominante a través de distintos dispositivos de control, uno de ellos la evaluación.

La estructura evaluativa implícita en el Decreto 230 contiene, entre otros aspectos, el Comité de Evaluación y Promoción, un espacio que por la misma naturaleza de la norma es de reflexión pedagógica y de toma de decisiones. Empero, la política educativa cercena los espacios de reflexión colectiva, de debate pedagógico, de toma de decisiones y acuerdos, que requieren los comités contenidos en la misma ley toda vez que la "carga académica" no da tregua para estar allí. Las clases no dejan tiempo para estudiar y pensar, decía

Estanislao Zuleta justificando el retiro de la escuela. *"Con esta política -asevera una de las maestras autora de este ensayo-, muy bien acogida por algunos directivos, el licenciamiento de los alumnos, el temor a las quejas y las sanciones se han vuelto la disculpa. Realmente lo que subyace es la íntima convicción, en muchos de ellos, del peligro que los maestros piensen, se organicen, sean autónomos. Es mejor tenerlos en el trote fatigoso y muchas veces estéril de las clases por las clases. Por lo tanto, la precipitud de los acuerdos lleva a roces, problemas y desajustes"*.

La Ley General de Educación, en el artículo 18, esboza que no se generalizará el servicio en los grados Kinder y Prekinder, hasta que no haya el cubrimiento total del 80% del grado obligatorio de Preescolar establecido por la Constitución, decreto que limita el derecho a la educación de los niños menores de cinco años. *"Este problema, -expresa la profesora Pardo- inmerso en las políticas educativas estatales, demuestra que las clases más desfavorecidas siguen siendo las que tienen menos posibilidades de desarrollo y las enmarca en la falta de equidad y la discriminación, llevándolas a situaciones de desigualdad de derechos"*.

↔ Muro de los intereses

Este muro puede inscribirse en lo que Carlos Eduardo Vasco denomina *intereses extra-teóricos*, en los que interviene lo afectivo, lo ético *"o la convicción que uno tenga y que lo hace embarcarse en una empresa que exige mucha energía"*¹⁴⁹. En las relaciones de los agentes de la comunidad educativa, se traslapan muchos comportamientos e intereses de amiguismo, políticos o de otros órdenes que enrarecen -tal como se expuso en el capítulo de *Currículo*- el clima laboral; generando desconfianza y contradicciones entre los maestros y entre maestros y directivos. Parodiando a Velásquez, *desenergetizando* a la escuela.

Esta tipología de conflicto, bien puede ilustrarse con el comportamiento de un maestro de bachillerato de la jornada de la tarde, un profesor de los que Buenaventura cataloga como *peligro público*. *"Él faltaba frecuentemente, llegaba tarde, se salía temprano de las clases, lo que generaba problemas de*

¹⁴⁹VASCO U. Carlos Eduardo (1990). *Tres estilos de trabajo en Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo Conocimiento e interés de Jürgen Habermas*. Bogotá D.C.: CINEP, Documentos Ocasionales N° 54, p. 11.

manejo de los alumnos. La administración fue siempre consciente. Sin embargo actuó laxamente, lo que desencadenaba varias reacciones entre los docentes". El hecho *per se*, deja serios interrogantes respecto al papel de un intelectual de la educación, interpela por ejemplo la autonomía, inquiere la mayoría de edad, sondea el nivel de desarrollo moral y coloca en cuestión la coherencia entre el discurso y la práctica, enquistándose hábilmente una esquizofrenia social.

De lo expuesto hasta acá, respecto a los conflictos vistos como muro de *tapia pisada*, *hormigón*, *extramuros* e *intereses*, se discurre en primer lugar, que la vida escolar está atravesada de una serie de actos complejos que la pedagogía por sí sola no puede resolver; en segundo, que existen literalmente muros difícilmente franqueables que ponen en aprieto a los distintos actores de la comunidad educativa, que de manera similar a la medicina, a la escuela ingresan patologías que exigen especialistas para el abordaje serio y riguroso; en tercer lugar, que los maestros y directivos necesitamos altas dosis de formación en *conflictología*, para cualificar el sentido del *práctico reflexivo* y para responder con altura a las exigencias culturales.

Los conflictos de *tapia pisada*, *hormigón*, *extramuros* e *intereses*, ratifican que la educación es un "*campo de combate*", un territorio de contradicciones, donde la tensión entre la reproducción y la resistencia, una relación dialéctica entre lo que muere y lo que está naciendo, como ocurre en la natura de las innovaciones. El inconveniente en estos conflictos, no son ellos *per se* sino la manera como se han abordado, porque el conflicto, es como la hierba que nace dondequiera que hay tierra y agua.

↻Jardines de flores multicolores

En las experiencias también se evidencian conflictos que potencian a sus actores, ya que las contradicciones se aprovecharon como ocasión para la reflexión pedagógica, para generar acuerdos, para edificar proyectos, para darle sentido a la actividad pedagógico/didáctica. Al encaramiento de esos conflictos, los simbolizamos con el jardín y las flores.

Esta forma del conflicto como oportunidad, se da entre los docentes; quienes a partir de la práctica en estadios avanzados, ponen sobre la mesa puntos de vista y experiencias pedagógicas, generando diferencias. La confrontación de las ideas es una oportunidad donde unos aprenden de las estrategias, métodos

y enfoques pedagógicos de los otros. Es posible separar los puntos de vista de las relaciones interpersonales, de tal manera que a pesar de tener perspectivas diferentes, la amistad se fortalece, nos hace más cercanos. *"Entre más amistad, más claridad"*. Es realmente deseable que ello se de, pues el grupo de maestros de una jornada o una institución, es tan heterogéneo en su formación y experiencia que esa diferencia es una riqueza que contribuye al crecimiento personal y colectivo, incidiendo directamente en la transformación de las prácticas y el sentido de la escuela. El acuerdo sobre el Plan de Estudios del árbol, ilustrado en el capítulo de currículo es un ejemplo palmario.

La imposición de la ley 715 y sus decretos reglamentarios, -conflicto *Muros de los extramuros*- particularmente la fusión de los CED, fue aprovechada como oportunidad en nuestra institución, gracias a una certera y clara dirección escolar, donde lo pedagógico y el saber disciplinar del maestro, mostraron el peso político, el interés y motivación de la mayoría, por conformarnos como núcleo de estudio e investigación. De la dificultad hicimos una potencialidad, siguiendo las enseñanzas de Freire. En este sentido, comenzamos por dilucidar qué veracidad tenía la información del periódico *Hoy*¹⁵⁰ al calificar al colegio como uno de las 15 instituciones educativas más peligrosas de Bogotá. Esa versión desencadenó un conflicto *de flores multicolores* del cual destacamos:

1. La realización de un diagnóstico socioeducativo, del cual se ha hecho un amplio desarrollo en el capítulo de *Currículo*, y dentro del cual se demuestra: *"Efectivamente, el peligro está en que sus gentes son sentipensantes, en que los maestros son esa fuerza silenciosa de lo posible, y los educandos, a pesar de vivir en habitaciones muy humildes, poseen unas mentes como palacios, algo similar a la narrativa del maestro irlandés en Las Cenizas de Ángela"*.
2. La constitución de una agenda de trabajo cuya finalidad radicó en socializar los Proyectos Educativos de cada sede y jornada, en la búsqueda del PEI de la institución fusionada. Esa acción duró 16 meses y por variados motivos se acabó, quedando como resultado el Modelo de Pedagogías Críticas, el Proyecto de investigación: *La Pedagogía Crítico Social en el Fogoncito de Horizonte*, gestionada por la Expedición Pedagógica y convenida entre el IDEP y la IED Nuevo Horizonte.

¹⁵⁰ Ver: Periódico Hoy. *"Los 15 colegios más peligrosos. La lista negra"*, 22 de julio de 2002.

3. La sensibilización y cualificación de un grupo mayoritario de maestras, maestros y directivos docentes comprometidos con el mejoramiento del proceso educativo institucional. Esta acción se soporta con el apoyo de la Universidad Javeriana.
4. El rescate de los *Microcentros* con unas características propias del momento histórico, pero en todo caso reivindicando el derecho de los maestros y maestras, a tener espacios adecuados para la reflexión.

❖ Jardín ecológico

La situación socioeconómica en que viven los niños y jóvenes beneficiarios del Derecho a la Educación, incide en las diversas situaciones de conflicto en la escuela. Se esperaría que con edades entre 12 a 18 años, los muchachos tuvieran un mayor control propio, que fueran autónomos y responsables con sus actos. Pero la realidad, cada vez ello se ve más adelgazado. A pesar de la edad, del nivel o curso en que se encuentre, el muchacho requiere de control externo, de fijación de límites claros y precisos. Como quedó expedito en otro capítulo: *El currículo en el fogón*, cada vez hacen mayor presencia en la escuela niños que desde el preescolar manifiestan conductas agresivas, depresivas, dificultades del aprendizaje, repitencia, deserción, maltrato y desmotivación por el estudio.

El conflicto, puesto en estos términos, exige del docente un manejo integral; apelando a Guattari¹⁵¹, actuar como ecólogo *mental*, como ecólogo *mediambiental* y como ecólogo *socialambiental*, para comprender y abordar la enseñanza de niños y niñas con tipologías como las descritas en el capítulo ahora referido. Al lado de los ejemplos del *jardín de flores multicolores*, está literalmente el conflicto, generador de la experiencia *Gestión de Residuos Sólidos*. En ella, reza el relato¹⁵², el dilema “*hacer o dejar que otros hagan y deshagan*” se resuelve con la inspiración de un proyecto medioambiental.

Dentro del conflicto ecológico, también están los acaecidos entre las variadas especies; huelga decir, entre plantas nativas, nocivas, las favorecedoras, las externas, entre otras. Allí también se ha estudiado la patología y la cizaña. En

¹⁵¹ GUATTARI, Felix (1996). *Las Tres Ecologías*. Gerardo Rivas Moreno Editor: Santa Fe de Bogotá.

¹⁵² SÁNCHEZ M., Yenny I., VALENCIA B., Yolanda y GÓMEZ, Elizabeth (2003). *Reciclaje*. Ponencia, p. 6.

síntesis, la ecología de las buenas y la ecología de las *malas hierbas* -como lo refieren en la experiencia de Gestión para el reciclaje- se explicita una *Ecología de las buenas ideas*.

Disfrutando el jardín

La escuela presenta variedad de conflictos que pueden ser vistos como muros o como jardines. Si se ven como muros, son inexpugnables, impenetrables e imposibles de abordar. Por el contrario, quienes los ven como jardines, vislumbran retos, oportunidades, estímulos para la transformación pedagógica y estructural de la escuela. Es el maestro que se mantiene vivo, activo, mejorando, buscando respuesta a sus preguntas, metiéndose en la incertidumbre aún sin tener caminos seguros o respuestas. Por su parte, los directivos que ven el conflicto como jardín, son los que posibilitan espacios de reflexión, son flexibles en permitir la ruptura de la rutina escolar, abiertos a las propuestas, entusiastas, alegres y académicos, administran la institución en función de la pedagogía.

Los muros más comunes son de dos tipos: los de hormigón que son producto de la cultura y estructura institucional así como los extramuros, denominados de esta forma, por ser generados por las políticas educativas. Son muros más herméticos que impiden, obstaculizan los procesos pedagógicos, no posibilitan la transformación en función del contexto y las necesidades propias; así mismo rompen y quiebran los procesos y la sostenibilidad de las experiencias. Confluyen en sus intereses y falta de visión, tanto los agentes externos que construyen las políticas desde un escritorio, desconociendo la realidad, como quienes estando al interior de la escuela, aceptan sin fórmula de reflexión o análisis crítico. Los otros muros, son los de *tapia pisada* o los muros de intereses, que a pesar de que no aparecen como frecuentes en las experiencias, se sabe que existen, surgen y se hacen visibles. Son muros susceptibles de taladrar, gracias a la acción colectiva, al debate de las ideas y de la presión de grupo.

Los jardines son diversos. Sus aromas posibilitan enfrentar las mayores dificultades de la escuela. Es fuente inagotable de estrategias y creatividad, haciendo que el maestro se sienta vital y su trabajo sea productivo. A la escuela, además de los conflictos propios de ser, le llegan toda suerte de líos externos producto de las condiciones sociales de crisis de las comunidades, familias o patologías de las plantas, más la cizaña de algunas políticas educati-

vas. A este complejo panorama, se suma la presión sobre la ella para atender innumerables problemáticas, que ni la familia, ni el Estado, ni la sociedad asumen. Esta situación ha venido confundiendo a directivos y maestros, cargando sobre sus espaldas esta titánica tarea de satisfacer las expectativas de propios y extraños al ámbito escolar.

En cuanto al cuidado del jardín, es necesario tener claro qué estrategias le son más útiles a un currículo basado en el modelo crítico social. Son las estrategias de abono y preparación del terreno, que tienen que ver con la construcción de saber pedagógico en colectivo, y la del riego del jardín; es decir, el enfoque administrativo de la escuela en función de los procesos, con miras a hacer transformaciones de las prácticas y consultar permanentemente los intereses de los niños y las necesidades del contexto.

Le pasamos el cerrojo a este capítulo retomando un texto del primer artículo colectivo elaborado por los maestros y maestras de Rural Horizonte: *"optamos por dar a conocer, ante nosotros mismos, el sentido y la estructura de nuestra práctica pedagógica... Hemos hecho un alto en el camino para contemplarnos a nosotros mismos sin la fruición, estamos examinando el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, no para llorarnos las mentiras sino para cantarnos las verdades. Estamos actuando como discípulos, divulgando los saberes que a diario tejemos en el aula de clase desprendiéndonos un poco de los dogmas que nos han impuesto de tiempo atrás y tomando distancia de los intelectuales tradicionales que durante mucho tiempo han hablado por los maestros; entre otras cosas, porque se lo hemos permitido"*¹⁵³.

Estos maestros que *"todos los días se cuelgan de la loma, con la fibra de la esperanza y con el paso firme del compromiso con la historia, estamos aprendiendo de nuestros compañeros y de los estudiantes a partir de la praxis"*. La imposibilidad de comunicación entre múltiples paradigmas que habita en el campo pedagógico a la cual alude el profesor Jesús Alberto Echeverri y que según él- *"redunda en la mínima organización de seminarios, congresos, coloquios y la escasa producción de escritos"*¹⁵⁴, la estamos superando al reconocernos como *práctico reflexivos, como intelectuales fronterizos*.

¹⁵³ CENTRO EDUCATIVO RURAL HORIZONTE. *Horizonte para los maestros del siglo XXI. Pensarse a sí mismos*. Bogotá, D.C.: IDEP, Magazín Aulas Urbana N° 7, p. 18.

¹⁵⁴ ECHEVERRI, Jesús Alberto. (1996) *El maestro, entre la identidad y la penumbra*. Ponencia. P.12

